

Mieczysława Materniak

Kilka uwag o Montessoriańskim pojmowaniu wolności i dyscypliny

Słowa „wolność” i „swoboda” są wypowiedziane raz z zachwytem, a raz z obawą. Nie każdy rozumie te pojęcia w ten sam sposób. Wielu nauczycieli jest w dalszym ciągu zdania, że swoboda szkodzi i że powinno się wprowadzić raczej więcej dyscypliny. Dyscyplina jest przy tym często rozumiana jako ciągle zastraszanie, zazwyczaj prowadzące do tego, że uczniowie obawiają się, bądź już nie widzą po prostu sensu w wypowiedzianiu własnego zdania czy też obserwowaniu świata na swój własny sposób. Tracą oni też często chęć do podejmowania nowych kroków lub boją się powiedzieć nauczycielowi „jestem innego zdania”. I tak wpajamy swoim uczniom określone słownictwo i pensum gramatyczne oraz sprawności językowe, niszcząc przy tym ich spontaniczność oraz chęć do poznawania świata, wyrażania emocji i poszukiwania własnych wartości w walce o lepszy świat. Niszczymy zatem ich wolność, zmieniając swoich uczniów w osoby, które powodowane strachem, rezygnacją, a być może też i wygodą, nie chcą korzystać ze swobody. Prawdopodobnie między innymi tutaj należy szukać przyczyn problemów z zachęceniem uczniów do swobodnego mówienia, na które skarży się tak wielu polskich nauczycieli języków obcych. Wszystko to prowadzi często do braku poczucia tolerancji. Obce wartości są wyśmiewane, gdyż uczniowie nie doświadczyli podczas lekcji sytuacji świadczących o tym, że systemy wartości i fakty mogą być interpretowane w różny sposób. Dlatego wszystko, co różni się od tego, do czego uczniowie są przyzwyczajeni, jest przez nich odrzucane bez jakiegokolwiek refleksji. W ten sposób działamy jako nauczyciele dokładnie przeciw wymogom dydaktyki komunikatywnej. A przecież nauczyciel winien dawać impulsy do rozwoju ucznia, mającego na celu osiągnięcie samodzielnej i zaangażowanej osobowości, oraz wspierać ten rozwój. Chodzi tutaj o osobowość niezależną od wiedzy nauczyciela, potrafiącą samodzielnie rozwiązywać problemy, zdającą sobie sprawę z tego, że jej osądy i ewentualne uprzedzenia często wynikają albo z jednostronnego sposobu postrzegania, będącego pod wpływem własnej kultury, albo z fragmentarycznej wiedzy o obcym świecie. Taka osoba jest w stanie zrozumieć zarówno własny, jak i obcy świat. Nie jest łatwo sprostać tym zadaniom, wykraczającym daleko poza zwyczajowe obowiązki związane z przekazywaniem określonych umiejętności językowych. Niestety nauczyciele języków obcych, i nie tylko oni, zapominają często o wartości wolności i o niebezpieczeństwach

wynikających ze źle pojmowanej dyscypliny. Przestrzeganie tej źle pojmowanej dyscypliny jest właściwie najłatwiejszym postępowaniem na lekcji. Łatwiej jest przecież zastraszyc, niż wzbudzić zaufanie do siebie, wysłuchać argumentów drugiej strony, zaakceptować je bądź przyznać się do popełnionych błędów. I tak przyzwyczajamy się do tego, że przez takie właśnie zachowanie osiągamy rezultaty dające się zmierzyć i na pierwszy rzut oka nie mamy żadnych problemów wychowawczych. O wiele gorszy jest jednak fakt, że zewnętrzny świat ocenia tę sytuację również w podobny sposób. Często twierdzi się, że im bardziej uczniowie boją się nauczyciela, tym jest on lepszy. Właśnie z tego powodu uważam kwestię swobody i dyscypliny na lekcji za niesłychanie istotny aspekt procesu kształcenia wszystkich nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli języków obcych.

Wszystkie wymienione wyżej słabości nauczania zarzucała również Maria Montessori współczesnemu jej systemowi szkolnemu. Dlatego próbowała znaleźć rozwiązanie tego problemu. Jej zalecenia dotyczące omawianej tematyki są moim zdaniem niezwykle cenne, gdyż udało jej się znaleźć drogę do osiągnięcia równowagi między dwoma biegunami wychowawczymi, a mianowicie wolnością i dyscypliną. Kierując się Montessoriańskimi zaleceniami można wspierać proces rozwoju osobowości ucznia, a zatem dążyć do tego często zaniechanego celu nauczania języków obcych. Punkt widzenia Marii Montessori jest szczególnie istotny dla obecnego procesu nauczania, ponieważ dotyczy on klasy, w której uczniowie mogą swobodnie poruszać się, a zatem klasy, w której możliwe jest np. przeprowadzenie projektu dydaktycznego lub zastosowanie fazy pracy dowolnej. Również jeszcze dzisiaj można zaobserwować na lekcji języka obcego sytuacje, w których wielu nauczycieli, jak to określiła Maria Montessori, „usługuje” swoim uczniom, zamiast wspierać ich swobodny rozwój. Opierają oni np. nauczanie gramatyki przeważnie, a czasami wyłącznie, na technice dedukcji. Nie pozwalają przez to uczniom na dokonanie samodzielnego odkrycia i uniezależnienie się od wiedzy nauczyciela. Jest to spowodowane zapewne faktem, że technika indukcji zabiera więcej czasu i wymaga dłuższego zastanowienia. Trzeba znaleźć rozsądny sposób postępowania, poszukać dodatkowych ćwiczeń, ustalić kolejność ich stosowania. Dlatego wielu nauczycieli języków obcych w praktyce rezygnuje z wprowadzania nowych struktur w oparciu o indukcję, chociaż zdają sobie sprawę z tego, że właściwie „idą na łatwiznę”. W efekcie działają przeciwko sobie. Swobodny rozwój ich uczniów, prowadzący do uniezależnienia się od wiedzy nauczyciela, nie jest wspierany. Nauczyciele wychowują przez to uczniów na pasywne jednostki, które najchętniej tylko się przysłuchują. I dlatego tacy nauczyciele nie powinni się właściwie dziwić, że kompetencja komunikacyjna wielu uczniów nie jest zadowolająca. Większość rozmów na lekcji jest prowadzonych przez nauczyciela i nastawionych na określony materiał nauczania. Uczniowie mają niewielką szansę na samodzielne pokierowanie rozmową. Niepewność, lęk, brak gotowości do ryzyka — to tylko niektóre przeszkody, jakie trzeba przezwyciężyć przy rozwijaniu umiejętności swobodnego mówienia. Ale jak mają to osiągnąć uczniowie, którzy, zgodnie z tym co powiedziała Maria Montessori, są tylko „obsługiwani”? Można w tym przypadku całkowicie zgodzić się z opinią H. Klipperta o takich uczniach: „Oni ćwiczą się w milczeniu i pozwalaniu na to, aby zamiast nich mówili inni uczniowie oraz nauczyciele” (Klippert 1998: 14).

Maria Montessori często akcentuje fakt, że szkoła musi umożliwiać „swobodny rozwój dziecięcej aktywności” (1969: 12). Jednocześnie zwraca się ona przeciwko wszystkiemu, co mogłoby ten rozwój uszczuplić. Przykładami takich negatywnych elementów są jej zdaniem przede wszystkim ławka szkolna, nagrody i kary. Szczególnie istotne w tym za-

kresie wydają się być następujące, wypowiedziane przez Marię Montessori słowa: „My natomiast trzymamy dzieci w szkole wciśnięte w te instrumenty, pozbawiające godności ciało i umysł, a są to: ławka, nagroda i zewnętrzne kary, aby ich poniżyć, doprowadzając do dyscypliny bezruchu i milczenia. Aby doprowadzić ich dokąd? Niestety do żadnego celu” (1969: 22). Maria Montessori jest jednakże przy tym zdania, że granicą swobody dziecka winno być dobro ogółu. Wyraźnie podkreśla, że powinno się zabronić wszystkiego, „co może obrazić innych, szkodzić im, lub co uchodzi za czyn niestosowny lub nieprzyjazny” (Montessori 1969: 57), zakaz nie jest zatem w jej pedagogice czymś zabronionym. Każda inna czynność i każde inne zachowanie, dążące do osiągnięcia użytecznego celu, powinno być z punktu widzenia Marii Montessori niezależnie od formy i sposobu wykonania nie tylko dozwolone, ale i także obserwowane cierpliwie i z respektem. Nauczyciel musi przy tym utrzymywać harmonię między wolnością jednostki, potrzebami grupy a odpowiednim używaniem przedmiotów. Przejmuje on zatem bardzo ważną rolę. Maria Montessori stwierdza: „Nauczycielka i dzieci nie są w żadnym wypadku osobami o równorzędnej pozycji. W klasie znajduje się wystarczająca ilość dzieci, i nie ma potrzeby, aby nauczycielka stała się jeszcze jednym z nich. Dzieci potrzebują dojrzałego człowieka pełnego godności...” (1989: 109).

Obserwacji sposobu działania dzieci przypisuje się w tej koncepcji szczególną rolę. Maria Montessori porównuje ją do książki, inspirującej postępowanie nauczyciela, „jedyną, w jakiej może on czytać i studiować, aby stać się dobrym wychowawcą” (Montessori 1969: 63).

Konieczność dogłębnej obserwacji uczniów wydaje się być z dzisiejszego punktu widzenia niezwykle istotną zasadą. Przestrzeganie jej jest konieczne, jeżeli chcemy włączyć w naszą pracę różnicowanie i indywidualizację procesu nauczania. Maria Montessori akcentuje wagę tego problemu przede wszystkim na lekcji z najmłodszymi dziećmi, tzn. z grupą, która dopiero zaczyna wypróbowywać określone zachowania społeczne. To właśnie w tym przypadku nauczyciel powinien starać się szczególnie o wspieranie rozwoju osobowości tych dzieci, przy zachowaniu respektu dla aktywności wieku dziecięcego. Jego celem nie powinno być w żadnym przypadku zastraszanie dzieci bądź ograniczanie ich w jakikolwiek inny sposób. Powinien on zatem doprowadzać dzieci do wolności. Maria Montessori stwierdza: „Środek wychowawczy jest skuteczny tylko wtedy, kiedy wspomaga pełny rozwój życia” (1969: 58). Abstrahując od działania skierowanego przeciwko dobru ogółu, zwraca się ona przeciwko „utrudnianiu wykonywania spontanicznych ruchów i wymuszaniu czynności przez innych” (tamże). Jej zdaniem takiego zachowania należy bezwzględnie unikać. Słusznie stwierdza Maria Montessori, że dziecko jako istota społeczna jest otoczona więzami ograniczającymi jego aktywność (1969: 63). Dlatego, jej zdaniem, celem metody wychowawczej powinno być udzielenie dziecku pomocy w uwolnieniu się od więzów ograniczających jego spontaniczne wypowiedzi. Tylko w ten sposób zostanie ukazana prawdziwa natura dziecka.

Wprowadzenie dziecka na drogę do osiągnięcia niezależności jest z punktu widzenia Marii Montessori najważniejszym zachowaniem wychowawczym nauczyciela, prowadzącym do osiągnięcia wolności (Montessori 1969:63). Krytykuje ona fakt, że nauczyciele często „usługują” dzieciom, zamiast pomagać im w czynieniu postępów na drodze do osiągnięcia niezależności, a zatem w rozwoju potrzeby samodzielności, wyrażającej się w dokonywaniu swobodnych wyborów. Można zgodzić się ze zdaniem Marii Montessori, która stwierdza: „Nigdy nie myślimy o tym, że dziecko, które czegoś *nie czyni*, nie *potrafi*

tego też robić, ale później będzie musiało to zrobić, a z natury dysponuje wszelkimi środkami, aby się tego nauczyć. Nasz obowiązek wobec niego polega ostatecznie na *hyciu mu pomocnym* w przyswojeniu sobie użytecznego sposobu działania” (1969: 65). Zapewne z tego powodu Maria Montessori wprowadza pojęcie „aktywnej dyscypliny” (1969: 57).

Dyscyplina rozumiana przez wielu jako „absolutny i bezwarunkowy przymus bezruchu” (tamże) jest przez nią całkowicie odrzucana. Podaje ona jednocześnie swoją własną definicję zdyscyplinowanego człowieka, a mianowicie: „Nazywamy danego człowieka zdyscyplinowanym, jeżeli jest panem samego siebie, a zatem potrafi panować nad sobą w sytuacjach, w których obowiązuje przestrzeganie jakiejś reguły życia” (tamże). Chodzi tutaj zatem o wytworzenie w uczniach zdolności do rozwoju społecznych zachowań. Maria Montessori przyznaje wprawdzie, że zaproponowana przez nią „aktywna dyscyplina” nie jest ani łatwa do zrozumienia ani łatwa do zrealizowania, ale dostrzega też w takim postępowaniu niezwykle ważną zasadę wychowawczą (1969: 57). Z jej punktu widzenia bardzo ważne jest przygotowanie dziecka w szkole nie tylko do warunków szkolnych, ale i także do życia poza szkołą. Reprezentuje ona stanowisko, że w szkole konieczny jest tzw. „nieład na pierwszy rzut oka” (Montessori 1969: 58). Maria Montessori dostrzega jednak błędy, często popełniane w tej sytuacji przez nauczycieli, którzy pozwalają dzieciom na robienie wszystkiego, na co mają one ochotę. Poprzez źle pojęte wychowanie ku wolności doprowadzają oni demokrację szkolną do absurdu.

Punktem wyjścia niezbędnym do osiągnięcia „aktywnej dyscypliny” jest pojęcie dobra i zła. Maria Montessori (1969: 62) interpretuje te pojęcia w następujący sposób: „Zadaniem wychowawcy jest niedopuszczenie do sytuacji, w której dziecko będzie myliło dobro z bezruchem a zło z aktywnością, tak jak to było w dawnych formach dyscypliny. Ponieważ naszym celem jest skłonienie *do aktywności, do pracy, do dobra, a nie do bezruchu i pasywności*”. Z jej punktu widzenia bardzo dobrze zdyscyplinowana grupa to taka, w której „wszystkie dzieci poruszają się z własnej chęci w sposób użyteczny, dobrze przemyślany, nie czyniąc przy tym najmniejszej swawoli” (Montessori 1969: 62). Taka klasa mogłaby stworzyć bardzo dobre przesłanki do wprowadzania metod stosowanych właśnie w nauczaniu języków obcych, wymagających szczególnej aktywności, kreatywności oraz umiejętności współpracy, jak np. już wspomniany projekt dydaktyczny.

Aktualne programy nauczania języków obcych podkreślają wagę rozwoju osobowości ucznia w procesie nauczania języków obcych poprzez poznanie i zrozumienie obcej kultury¹. Jednak w codziennej praktyce szkolnej nie zawsze o tym pamiętamy. Redukujemy kompetencję komunikacyjną wyłącznie do kompetencji językowej, zapominając o tym, że umożliwienie zdobycia kompetencji socjokulturowej i kompetencji strategicznej jest również naszym obowiązkiem. Dzieje się tak, być może, dlatego, że nie potrafimy jeszcze oswoić się z tym dla wielu nauczycieli ciągle jeszcze nowym podejściem. Nie każdy nauczyciel języków obcych wie, jak realizować te nietypowe, stawiane przed nim wymagania. Szukając wsparcia, warto czasami sięgnąć do opracowanych i sprawdzonych już kon-

¹ Jako przykład może służyć „Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej”, w którym sformułowano m.in. następujące cele podstawowe:

- „poznawanie rzeczywistości częściowo za pomocą drugiego języka,
- wychowywanie w duchu tolerancji dla odmiennej kultury,
- rozbudzanie zainteresowania dalszymi językami i odmiennymi kulturami w celu przygotowania do życia w zjednoczonej wielojęzycznej Europie” (Lewicki 2001: 20).

cepcji, jaką jest np. pedagogika Marii Montessori, gdyż w zaproponowanych przez nią rozwiązaniach można z pewnością znaleźć jedną z możliwych dróg.

Bibliografia

- Klippert H. 1998. *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewicki, R. 2001. *Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Łatacz, E. 1992. 'O metodach Marii Montessori'. *Edukacja i Dialog*, 5: 44–45.
- Miksza, M. 1994. 'Wychowawca-nauczyciel w poglądach Marii Montessori'. *Wychowanie w Przedszkolu*, 5: 265–270.
- Montessori, M. 1922. *Mein Handbuch*. Stuttgart.
- Montessori, M. 1969. *Die Entdeckung des Kindes*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.
- Montessori, M. 1995. *Lernen ohne Druck. Schöpferisches Lernen in Familie und Schule*. Herausgegeben und erläutert von Ingeborg Becker-Textor. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. 1998. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München: Langenscheidt.

Mieczysława Materniak

Some comments on Maria Montessori's understanding of freedom and discipline

Summary

The subject of this article is Maria Montessori's understanding of freedom and discipline at school. Particular attention is given to so called active discipline which she introduced. The author analyses the usefulness of her ideas for foreign language teaching. The author concentrates on the teacher behaviour which is necessary to afford possibilities for free development of children activities.